Guy Rocher
sociologue, Université de Montréal

(1990)

“Un système d'enseignement en voie de démocratisation”

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi

Courriel: jean-marie_tremblay@uqac.ca

Site web pédagogique : <http://www.uqac.ca/jmt-sociologue/>

Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales"

Site web: <http://classiques.uqac.ca/>

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi

Site web: <http://bibliotheque.uqac.ca/>

Cette édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi à partir de l'article de :

Guy Rocher,

“Un système d'enseignement en voie de démocratisation”.

Un article publié dans l'ouvrage sous la direction de Vincent Lemieux, **Les institutions québécoises: leur rôle, leur avenir**. Colloque du 50e anniversaire de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval, pp. 103-114. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1990, 330 pp.

M. Guy Rocher (1924 -) professeur de sociologie et chercheur au Centre de recherche en droit public de l'Université de Montréal.

[Autorisation formelle réitérée par M. Rocher le 11 novembre 2005 de diffuser cet article et plusieurs autres.]

Courriel : guy.rocher@umontreal.ca

Polices de caractères utilisée :

Pour le texte: Times New Roman, 14 points.

Pour les citations : Times New Roman, 12 points.

Pour les notes de bas de page : Times New Roman, 12 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2004 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE (US letter), 8.5'' x 11''

Édition numérique réalisée le 28 juillet 2006 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, province de Québec, Canada.

Guy Rocher (1990)
sociologue, Université de Montréal

“Un système d'enseignement en voie de démocratisation”.

Un article publié dans l'ouvrage sous la direction de Vincent Lemieux, **Les institutions québécoises: leur rôle, leur avenir**. Colloque du 50e anniversaire de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval, pp. 103-114. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1990, 330 pp.

Table des matières

[Introduction](#)

[Le chemin parcouru](#)

[Le chemin à parcourir](#)

[Le bassin d'alimentation de l'enseignement post-secondaire](#)

[La démocratisation culturelle : la qualité des étudiants](#)

[La poursuite de la démocratisation : le grand défi de l'avenir](#)

[Conclusion](#)

Guy Rocher (1990)

“Un système d'enseignement en voie de démocratisation”

Un article publié dans l'ouvrage sous la direction de Vincent Lemieux, **Les institutions québécoises: leur rôle, leur avenir**. Colloque du 50e anniversaire de la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval, pp. 103-114. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1990, 330 pp.

Introduction

[Retour à la table des matières](#)

S'il est un projet qui a présidé à la réforme du système de l'enseignement au Québec depuis le début des années 1960, comme aussi dans la plupart des pays occidentaux, c'est bien celui de le démocratiser. Pour le comprendre, il faut se reporter au contexte de cette époque. La Seconde Guerre mondiale, cette longue lutte de survivance contre les fascistes, avait obligé à repenser les bases et les exigences de la société démocratique au nom de laquelle on avait mené ce combat, qui avait coûté tant de vies humaines, entraîné tant de destructions et monopolisé tant d'énergies. Il était alors apparu que les sociétés dites démocratiques avaient toléré en leur sein de graves contradictions, dont la moindre n'était pas d'être toutes dotées de systèmes d'éducation qui n'avaient rien de démocratique. Dans tous les pays qui se targuaient d'être démocratiques, l'enseignement avait comme effet, sinon comme but, de maintenir et de reproduire les inégalités socio-économiques, les écarts entre les classes sociales, la domination culturelle et économique de la majorité par une minorité. Il fallut prendre conscience que l'objectif d'une société démocratique ne serait jamais réalisé sans une démocratisation du système d'enseignement : celle-ci apparut à l'évidence comme une démarche essentielle dans la poursuite d'une société plus démocratique. Telle fut l'intention qui

anima les réformateurs de l'enseignement dans la période de l'après-guerre, aussi bien dans toutes les démocraties européennes qu'aux États-Unis.

C'est dans ce climat d'aspiration à plus de démocratie que la réforme de l'enseignement au Québec a puisé son inspiration. Le Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement pour la province de Québec, aussi connue sous le nom de Commission Parent, est sans doute le document public qui, au Québec, a articulé le plus explicitement l'intention démocratique dans l'enseignement et qui en a proposé le plan le plus détaillé. C'est aussi pour réaliser cette intention que les réformateurs des années 1960 et 1970 ont fait subir au système d'enseignement québécois des transformations profondes. On peut affirmer que le Québec a été particulièrement audacieux dans l'entreprise de démocratisation de l'enseignement ; c'est peut-être ici que l'on a engagé à cette fin les réformes les plus radicales.

Tout bilan que l'on veut faire des réformes effectuées durant le dernier quart de siècle doit donc nécessairement repartir de cette intention, pour évaluer jusqu'à quel point et de quelle manière elle a été réalisée, les effets qu'elle a eus, les correctifs qu'il faudrait apporter, la route qu'il reste encore à parcourir. Je n'ai évidemment pas la prétention de remplir un tel programme dans le peu de temps imparti. Je voudrais seulement esquisser quelques éléments de réponse aux interrogations que soulève une telle évaluation.

On peut distinguer trois types différents de démocratisation : celle qui est proprement politique, une autre que l'on peut appeler démographique et une dernière que je dénommerais culturelle. Je ne parlerai pas de la démocratisation politique, qui a été souvent évoquée dans d'autres contextes : création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation, élections des commissions scolaires au scrutin universel, passage au secteur public des établissements d'enseignement secondaire et post-secondaire. Je m'attarderai plutôt aux deux autres formes de démocratisation : celle que l'on appelle démographique nous offrira un bon point de départ, d'où nous pourrons ensuite aborder la démocratisation culturelle.

Le chemin parcouru

[Retour à la table des matières](#)

En 1961, au moment où la Commission Parent commençait ses travaux, le Québec était la province la moins scolarisée du Canada et cela, en dépit du fait que sa population anglophone était la plus scolarisée du pays. C'est dire le retard qu'avait pris le Québec francophone ; la majorité des Québécois francophones de 15 ans et plus n'avaient pas franchi le cap de la fin des études primaires. C'était là le résultat de ce que le premier ministre du Québec, monsieur Maurice Duplessis, avait pourtant désigné à l'époque, dans un grand moment d'éloquence, comme « le meilleur système d'enseignement au monde » ! Il était donc impérieux d'ouvrir largement à tous les Québécois les portes de l'école secondaire et des établissements post-secondaires. C'est précisément l'objectif que s'étaient fixé les réformateurs des années 1960, en proposant et en instaurant l'école secondaire régionale publique, la polyvalence, le regroupement des écoles pour filles et pour garçons, la mise en commun des ressources de diverses institutions pour créer le cégep, la gratuité scolaire jusqu'à l'université, un régime de prêts et bourses et des programmes d'éducation des adultes à tous les niveaux, depuis l'école primaire pour les analphabètes jusqu'à l'université.

Sans recourir à une causalité trop simple, il est certain que ces mesures ont eu des effets indéniables. Le niveau de scolarisation de la population québécoise s'est élevé d'une manière remarquable au cours des deux dernières décennies. En 1981, 74% des Québécois de 15 ans et plus avaient fait une neuvième année de scolarité. L'effet est encore plus marqué si l'on ne considère que la population de 15 à 24 ans, dont 94% avait fait une neuvième année au moment du même recensement. En comparaison de 1961, la majorité des Québécois francophones avaient, vingt ans plus tard, franchi le passage du primaire au secondaire.

Les filles ont sans doute été les principales bénéficiaires de la réforme. Une toute petite minorité de privilégiées avait accès au cours classique

avant 1960 ; elles n'étaient alors que quelques-unes dans les salles de cours des universités de Montréal et Laval. Elles forment maintenant la moitié du contingent des étudiants d'université, et même plus de la moitié dans certaines facultés comme celle de droit.

Le chemin à parcourir

[Retour à la table des matières](#)

Si l'on peut dire qu'en ce qui concerne la scolarisation, le rattrapage a été réussi jusqu'à la neuvième année, c'est-à-dire pour la première partie du cours secondaire, on ne peut en dire autant pour la deuxième partie du secondaire, et moins encore pour le post-secondaire. À ces niveaux de scolarisation, le Québec connaît encore un retard marqué, quand on le compare au reste du Canada. Pendant que le Québec faisait, au cours des deux dernières décennies, un grand bond en avant, les taux de scolarisation continuaient aussi à s'élever dans le reste du Canada. Il en résulte que le Québec continue à traîner de l'arrière. Il y a encore, surtout chez les francophones, un trop grand nombre d'abandons des études avant la fin du secondaire, de même qu'au cours des études collégiales et universitaires. Notre système d'enseignement dans son ensemble, à tous les niveaux, ne se préoccupe pas assez des décrocheurs éventuels et actuels ; on ne cherche pas suffisamment à prévenir le décrochage et on ne fait rien - ou presque - pour aller chercher les décrocheurs. Ils disparaissent du système, ils n'existent plus à ses yeux, ils tombent dans le no man's land de l'éducation.

Les difficultés financières, bien que réelles et même parfois critiques pour un bon nombre d'étudiants, ne sont pas la seule ni même la principale raison des départs. Le sondage effectué en 1987 par S.O.R.E.C.O.M. auprès d'un échantillon d'étudiantes et d'étudiants de cégeps ne rejoignait pas les décrocheurs. Mais ceux qui ont répondu au questionnaire ont aligné les raisons pour lesquelles, à leur connaissance, certains de leurs camarades avaient abandonné leurs études. Dans 66% des cas, ils indiquaient des raisons tenant à l'enseignement, telles que « perte d'intérêt

pour les études », « découragement », « échecs répétés », « mauvaise orientation » ¹.

Cette observation rejoint les conclusions d'un grand nombre de recherches américaines, qu'a reprises et synthétisées récemment Vincent Tinto ². S'inspirant notamment d'Émile Durkheim, celui-ci développe une « théorie des abandons scolaires » qui peut se résumer ainsi : le fait de quitter le collège est analogue au fait de s'éloigner de tout autre groupe ou communauté. Il ne faut donc pas interpréter ce départ comme un « échec » de la part de celui qui quitte, mais plutôt comme un reflet des actions et des attitudes du groupe ou de la communauté que l'on quitte. C'est dire que bien des départs du collège auraient pu être évités si le milieu social et culturel de l'établissement avait été différent.

Le bassin d'alimentation de l'enseignement post-secondaire

[Retour à la table des matières](#)

Je suis persuadé que beaucoup de jeunes qui ne fréquentent plus les écoles secondaires ou les établissements d'enseignement post-secondaire devraient encore s'y retrouver. L'enseignement post-secondaire est loin d'avoir épuisé le bassin d'alimentation de sa clientèle. Cela vaut tout particulièrement pour la population francophone du Québec.

Je voudrais, à ce sujet, mettre en relief une évolution des connaissances et des esprits qui n'a pas été assez évoquée et qui me paraît pourtant bien importante. Il s'agit de l'évolution des idées sur le quotient intellectuel (Q.I.) comme mesure de l'intelligence et l'usage qu'on en a fait au Québec. Rappelons d'abord que, pendant leurs travaux, les membres de la Commission Parent ont consacré beaucoup de temps à ce qu'on appelle

---

¹ Bertrand Duchesne, S.O.R.E.C.O.M., « sondage auprès des étudiantes et étudiants des cégeps. Faits saillants », dans *Les cégeps ont-ils un avenir ?*, CSN-FNEEQ-FEES, Montréal, Boréal Express, 1988, pp. 273-279.

² Vincent Tinto, *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, University of Chicago Press, 1987.

maintenant la prospective. Ils ont voulu repenser le système d'enseignement en fonction de l'évolution prévisible de la société québécoise au cours des prochaines décennies. Ils ont, à cette fin, utilisé diverses voies de recherche et de réflexion. Dans cette optique prospectiviste, les prévisions démographiques apportaient évidemment des bases chiffrées qui offraient un point de départ que l'on pouvait croire assez solide - bien que la baisse continue du taux de natalité soit finalement venu contrarier la fiabilité de ces prévisions. La Commission retint les services des deux principaux démographes du Québec à l'époque, Jacques Henripin et Yves Martin. Leurs prévisions de la population scolaire à venir permettaient entre autres de dresser un tableau des coûts de l'enseignement pour les prochaines années. Ce volet de prospective budgétaire fut confié à Jacques Parizeau et à l'équipe de recherche qu'il dirigeait à l'École des hautes études commerciales. Mais pour faire ces prévisions, Jacques Parizeau avait besoin de savoir quelle proportion des jeunes de chaque génération allait - selon toute probabilité - poursuivre des études à chacun des trois ordres d'enseignement, secondaire, collégial et universitaire. Répondre à cette question impliqua de la part des commissaires des prises de décision difficiles et laborieuses. Je crois me souvenir que Jacques Parizeau dut reprendre ses calculs quelques fois à cause de nos hésitations.

C'est évidemment ici qu'apparaît la question du Q.I. On croyait à cette époque que cette mesure de l'intelligence permettait d'affirmer que ce n'était qu'une proportion limitée de jeunes de chaque génération, proportion qu'il était possible de déterminer, qui avait les aptitudes intellectuelles pour faire des études post-secondaires, et qu'une proportion bien plus petite encore pouvait faire des études supérieures. Le Q.I. était conçu comme une donnée génétique, reçue à la naissance, qui pouvait se développer avec plus ou moins de succès, selon les circonstances et le milieu, mais pas au-delà des limites de départ. À ce titre, le Q.I. pouvait être utilisé d'une manière individuelle, pour évaluer l'état du développement intellectuel d'un enfant ou d'un adolescent et les possibilités de son développement futur. On pouvait ainsi sélectionner les enfants ayant les aptitudes intellectuelles pour faire des études supérieures et les diriger en conséquence. Le Q.I. pouvait aussi avoir un usage collectif : étant statistiquement distribué dans chaque génération selon la courbe normale, il permettait d'établir la proportion de jeunes de chaque génération ayant les aptitudes requises pour réussir les études de chaque ordre d'enseignement. Une telle mesure collective avait un attrait certain pour une com-

mission qui devait faire des prévisions de scolarisation et proposer des plans de développement du système d'enseignement pour les années à venir.

Cependant, au moment des travaux de la Commission, le débat avait déjà commencé autour de la validité du Q.I. Aux États-Unis plus particulièrement, la mesure comparée du Q.I. de jeunes Noirs et de jeunes Blancs, de jeunes de milieux défavorisés et de milieux favorisés avait soulevé le problème du rapport entre le donné et l'acquis, c'est-à-dire entre ce qui était attribuable à la base génétique et ce qui était dû au milieu, dans l'intelligence telle qu'elle est mesurée par le Q.I. Celui-ci n'était-il pas tout autant le reflet de la culture d'un milieu que la mesure d'une donnée génétique ? On n'en était pas encore arrivé à condamner « l'erreur du Q.I. », comme on allait le faire dans les années 1970 ³, particulièrement à la suite du débat passionné que souleva un article publié par le professeur Arthur Jensen de l'Université de Californie à Berkeley ⁴ - un cas tout à fait exceptionnel où l'article d'un chercheur dans une revue savante provoqua un débat national et devint un enjeu politique.

Même si le débat n'avait pas encore rejoint l'opinion publique, les membres de la Commission Parent furent sensibilisés au bémol qu'il fallait accrocher à la confiance au Q.I. Ils l'utilisèrent donc avec prudence, mais ils l'utilisèrent quand même. C'est en partie sur la base de la courbe normale du Q.I. que furent calculées les prévisions de la population étudiante des différents ordres d'enseignement ⁵ et les coûts à venir du système d'enseignement ⁶.

Il en est résulté que les prévisions de fréquentation scolaire post-secondaire qui furent faites alors ont été conservatrices. Il est très probable que les taux de fréquentation de l'enseignement post-secondaire s'élè-

---

³ Notamment l'ouvrage intitulé *The Fallacy of I.Q.*, sous la direction de Carl Senna, New York, The Third press, 1973.

⁴ Arthur Jensen, « How much can we boost I.Q. and scholastic achievement ? », *Harvard Educational Review*, vol. 39, no 1, 1969.

⁵ Voir le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*, vol. 2, en particulier l'Annexe de Jacques Henripin : « Prévisions de population scolaire », pp. 381-396. [Livre disponible dans [Les Classiques des sciences sociales](#). JMT.]

⁶ Voir le même Rapport, vol. 5, chapitre VIII.

vent et devraient continuer de s'élever avec la hausse du niveau d'éducation des parents et la diffusion de plus en plus large des biens culturels dans l'ensemble de la population. Ainsi se justifie le fait qu'on puisse croire que le bassin d'alimentation de l'enseignement post-secondaire au Québec est encore bien loin d'être épuisé.

La démocratisation culturelle : la qualité des étudiants

[Retour à la table des matières](#)

Ces considérations nous amènent sur le terrain de ce que j'ai appelé plus haut la démocratisation culturelle. La démocratisation de l'enseignement ne consiste pas seulement à permettre à plus de jeunes d'avoir accès aux études pour lesquelles ils ou elles ont du goût et des aptitudes. Ce n'est là, contrairement à ce qu'on semble croire trop souvent, qu'une dimension de la démocratisation de l'enseignement. C'est aussi une autre dimension essentielle de la démocratisation que d'offrir à tous et chacun et chacune un enseignement de qualité.

Je voudrais, comme précédemment, partir d'abord d'un bilan des acquis. Et pour cela, je me permettrai de faire appel non pas à des données chiffrées, mais à mon expérience personnelle. Je vis dans le milieu universitaire québécois, mais aussi canadien, américain et européen, depuis plus de quarante ans : comme étudiant d'abord et puis comme professeur depuis le début des années 1950. J'ai ainsi connu plusieurs générations d'étudiants et étudiantes, j'ai vu évoluer l'université et le milieu étudiant et j'ai participé pour ma modeste part à cette évolution. Or, je suis souvent étonné de ce que j'entends dire sur la qualité des étudiants et étudiantes d'aujourd'hui. Contrairement à beaucoup de mes collègues - généralement plus jeunes que moi -, je fais une évaluation positive de la qualité du corps étudiant universitaire des années 1980.

Lorsque je compare ce corps étudiant d'aujourd'hui à celui du début des années 1950, quand j'ai commencé à enseigner, je ne peux que constater qu'il y a beaucoup plus d'étudiants aux deux extrémités de la courbe

normale : il y a plus d'étudiants faibles et plus d'étudiants forts. Rien d'étonnant à cela, évidemment : ce n'est qu'un effet de nombre. Ce qui est plus frappant par ailleurs, et plus significatif, c'est que les bons étudiants sont bien plus forts que ceux des années 1950. Il y a trente ans, les étudiants se ressemblaient, ils avaient le même profil intellectuel : bien qu'ils venaient de quinze ou vingt collèges classiques différents, ils avaient suivi le même cours, étudié les mêmes matières dans les mêmes manuels, passé les mêmes examens pour obtenir le même diplôme. Les bibliothèques des collèges étaient bien maigres ; les étudiants n'avaient pas eu la possibilité de lire d'une manière étendue en dehors de leurs études. À quoi s'ajoutait la sévère censure de l'Index de l'Église catholique, qui interdisait l'accès à la plupart des grands philosophes et des grands écrivains de l'époque moderne, notamment du XVIIIe et du XIXe siècle.

Les étudiants et étudiantes d'aujourd'hui - je parle de la moyenne, et peut-être particulièrement de ceux qu'on appelle les forts - ont une culture beaucoup plus diversifiée et souvent bien plus étendue que ceux et celles d'il y a trente ans. Certains ont lu énormément sur certains thèmes et ont développé une expertise extraordinaire dans certaines directions. D'autres font preuve de connaissances étonnantes sur un grand nombre de sujets. Ils ont, bien sûr, de grands trous dans leur culture - tout comme ceux des années 1950 -, mais qu'ils compensent par une grande aptitude à les combler rapidement. S'ajoute à cela qu'un bon nombre d'entre eux ont beaucoup voyagé, ont ouvert de larges fenêtres sur le monde, ont connu une grande diversité d'expériences et ont aussi assez souvent eu de nombreuses et importantes expériences du marché du travail.

Dans l'esprit de beaucoup de gens, surtout des professeurs d'université, la démocratisation du système d'enseignement a entraîné une baisse de la qualité des étudiants et étudiantes. Je ne partage pas l'opinion de ceux qui font une telle corrélation, ou peut-être même un tel lien de causalité, ce qui est pire encore. Cette fausse corrélation est peut-être un effet d'optique : parce que le nombre d'étudiants universitaires a beaucoup augmenté, le nombre d'étudiants et d'étudiantes faibles ou trop peu intéressés à leurs études a crû dans la même proportion. Trop de professeurs sont obsédés par ces derniers et négligent de voir par ailleurs la qualité des autres.

Je constate une étonnante nostalgie, particulièrement chez ceux qui ne l'ont pas connu, pour l'enseignement « pré-Commission Parent », et particulièrement pour le collège classique. Cela me paraît faire partie des discontinuités que connaît périodiquement la culture québécoise. On oublie ou on ne sait plus que les professeurs d'université ont toujours critiqué le produit que leur fournit le palier précédent. Je me souviens, pour ma part, des critiques que nous, les professeurs des années 1950, adressions à la formation que donnait alors le collège classique : horizons philosophiques étroits et étriqués ; connaissances rudimentaires de l'histoire ; bachotage stérile ; méconnaissance de la langue française ; ignorance de la langue anglaise ; culture littéraire d'une grande pauvreté. Les critiques que l'on entend aujourd'hui sur la formation donnée à l'ordre d'enseignement préuniversitaire ne datent donc pas du cégep. D'ailleurs, la création des cégeps à la fin des années 1960 n'a provoqué aucune des résistances qu'elle aurait sûrement engendrées, si la réalité du collège classique avait correspondu à la vision idyllique que certains en ont aujourd'hui.

Je tiens cependant à ajouter qu'il ne faut pas non plus établir le lien causal inverse de celui que j'évoquais tout à l'heure et attribuer au seul cégep la qualité des étudiants. Celui-ci, je le crois, y a contribué pour sa part, mais il faut aussi retenir, comme autres facteurs, l'évolution culturelle du milieu familial, l'ouverture plus large de la culture des Québécois sur le monde, l'influence exercée par les médias, bref une certaine démocratisation de la culture et de l'accès aux biens culturels.

La poursuite de la démocratisation : le grand défi de l'avenir

[Retour à la table des matières](#)

Mais la démocratisation de la culture, tout comme celle de la société, est un processus qui, s'il est en marche, ne sera jamais achevé. Il faut le reconnaître sans ambages : la démocratie est une utopie, au sens le plus noble et le plus positif du terme. Elle est un idéal que les sociétés modernes portent devant elles, auquel certaines cherchent à correspondre, avec plus ou moins de succès et parfois des retours en arrière. Les sociétés de

l'Ancien Régime étaient des sociétés réalistes : elles étaient fondées sur la reconnaissance que les êtres humains sont inégaux, soit en vertu de la volonté divine, soit par la Nature : inégalités de naissance, de fortune, de sexe, de pouvoir. Il fallait respecter ces inégalités, qui n'étaient pas considérées comme un mal en soi : les grands et les riches devaient se conduire en grands et en riches, les petits et les pauvres devaient accepter leur condition sans révolte. La règle générale était que l'on vive et meure dans la condition où l'on était né. À la suite des révolutions anglaise, américaine et française, la société occidentale s'est engagée dans la poursuite d'une utopie, celle de la souveraineté du peuple, de l'égalité et de la liberté de chacun et de tous les citoyens.

Le système d'enseignement est un des lieux dans lequel et par lequel se poursuit cette utopie de la société démocratique et cela, non seulement en rendant l'enseignement accessible à chacun et chacune sans discrimination, mais aussi en offrant à chacun et chacune un enseignement de qualité, sans inégalité. Cela ne veut évidemment pas dire le même enseignement pour chacun et chacune, mais une égale qualité d'enseignement, quels que soient les choix que fait l'étudiant ou l'étudiante, le programme qu'il ou elle adopte, l'orientation dans laquelle il ou elle s'engage.

Le grand défi qui nous attend maintenant, c'est de maintenir et même de hausser la qualité de l'enseignement dispensé, tout en faisant accéder le plus de jeunes possible à l'enseignement secondaire et post-secondaire, c'est de poursuivre la démocratisation démographique sans abaisser la qualité de l'enseignement, sans diminuer les exigences, sans instituer des critères d'admission et des examens au rabais. Il faut arrêter de tenir pour acquis que les deux ne peuvent aller de pair, que la démocratisation démographique a nécessairement comme conséquence un abaissement de la qualité de l'enseignement. Il faut surtout éviter l'inutile et fausse nostalgie du passé, comme si le système d'enseignement de naguère était bien supérieur à celui d'aujourd'hui. Il est certain que la démocratisation démographique est un acquis, qu'elle est un phénomène irréversible, qu'il faut même l'accentuer. Il importe maintenant d'assumer les conséquences réelles de l'égalité des chances d'accès à l'enseignement, c'est-à-dire de l'assumer dans le contenu même de l'enseignement, d'une part, et dans les méthodes d'enseignement, d'autre part. Cela devra être le thème principal des réflexions sur l'enseignement au cours des prochaines décennies.

C'est précisément dans cette perspective que la Commission Parent avait opté pour la formule qu'on appelle la polyvalence. Celle-ci consiste à mettre en place, dans une même institution où se regroupent tous les élèves d'un même ordre d'enseignement, mais d'orientations variées, un programme d'études souple permettant, au-delà d'un ensemble de matières de base, une grande variété de choix. La polyvalence évite en particulier d'imposer aux jeunes des choix définitifs prématurés, à un âge où ils ne sont pas prêts à les faire. C'est la seule formule qui permet d'assurer un enseignement de qualité à une pluralité d'élèves, d'aptitudes, d'orientations, de goûts et d'intérêts différents, sans séparer les élèves dans des établissements différents et sans créer une hiérarchie d'établissements et de programmes.

Cette idée de la polyvalence est cependant celle qui a peut-être été le moins retenue de toutes les recommandations de la Commission Parent. On n'a conservé que l'adjectif « polyvalente » pour en faire, selon le processus que la linguistique appelle l'hypostase, un substantif (la polyvalente) qui désigne une grosse école secondaire. Mais la polyvalente ne connaît guère la polyvalence ! La tendance a été, au secondaire et surtout au collégial, de recréer des voies, des concentrations, des séparations, des ségrégations. Contrairement au projet original de la polyvalence, les élèves font aujourd'hui des choix prématurés, dès le cours secondaire et au début du cégep, qui engagent tout leur avenir et sur lesquels ils ne pourront plus revenir par la suite.

Dans les décennies 1960 et 1970, le système d'enseignement québécois a subi des changements profonds et rapides. Peut-être les administrateurs et les enseignants, sans parler des parents et des élèves, n'étaient-ils pas en mesure d'absorber en plus le projet de la polyvalence, qui était l'aspect le plus exigeant de toute la réforme. Le temps me paraît maintenant venu de reprendre cette idée et d'en poursuivre la réalisation. Si l'on veut la démocratisation de notre système d'enseignement, il faudra revenir à la véritable notion de polyvalence et l'instaurer au secondaire et au collégial, même aussi à l'université.

Conclusion

[Retour à la table des matières](#)

Le bilan que j'ai rapidement esquissé des changements qu'a connus le système d'enseignement au Québec n'est pas négatif. Il comporte d'importants éléments positifs, et aussi des lacunes, des « actes manqués ». Les perspectives d'avenir demeurent encourageantes, dans la mesure où l'on pourra retrouver un certain goût pour la poursuite des réformes qui ont été engagées il y a une trentaine d'années et qui doivent être continuées. C'est peut-être précisément ce goût qui manque : on semble croire que les réformes ont été faites, qu'elles sont derrière nous et que nous n'avons plus qu'à faire fonctionner le système le moins mal possible. Cette attitude de passivité est sans doute le principal obstacle à l'esprit de renouvellement incessant qui devrait animer le monde de l'éducation.

Nous ne vivons pas, à mon avis, de « crise de l'éducation » en ce moment. Nous traversons plutôt une période d'arrêt dans la mutation que connaît l'éducation dans le monde moderne. Le système d'enseignement ne peut pas être considéré comme une institution ayant trouvé son point de stabilité. Il est engagé depuis deux ou trois décennies dans une transformation qui est loin d'être achevée. Il faudra bien un jour prochain reconnaître que le processus de démocratisation qui a été mis en marche impose de nouvelles adaptations et exigera de reprendre le mouvement.

Fin du texte